

Atelier 5 :¹
La formation des formateurs
(Annie Barthélémy)

L'intitulé de l'atelier était la formation de formateurs. Nous avons bénéficié d'une animation conviviale ce qui entraîné motivation et progression au fil des débats ; voilà un des premiers éléments distinctifs de notre groupe. De plus, l'ensemble des participants témoignait d'une moindre diversité géographique que dans d'autres groupes. Cependant, on ne peut omettre de souligner l'apport de deux communications de collègues africains nous permettant de renouveler certaines visions, par trop convenues de l'intérêt du pilotage des formations à partir des évaluations. On a vu, par exemple, à Libreville un dispositif qui avait été évalué positivement et qui avait été supprimé pour des raisons socio-économiques ; le collègue du Niger nous a aussi démontré que dans un pays où les besoins en formation d'enseignants étaient importants, paradoxalement, on sous-utilisait l'institution de formation des enseignants pour des raisons sociopolitiques et socioéconomiques. Ces contributions nous ont entraîné vers des interrogations complexes. L'autre caractéristique de notre atelier est d'avoir bénéficié de l'apport de champs professionnels fort divers : étaient présents des formateurs d'enseignants, des formateurs d'adultes et aussi des formateurs de cadres de la santé éclairant les relations de ces instituts avec l'université. Voilà le deuxième point concernant la diversité.

Quant à la méthode de travail, nous avons respecté la règle de ne pas présenter nos communications et de tenter d'élaborer une discussion collective autour de quatre thèmes. Je ne vais pas vous décrire le détail de ces thématiques mais plutôt certains points de conclusion auxquels nous sommes parvenus. Je terminerai comme les autres groupes par la présentation des recommandations.

Le premier point sur lequel nous avons avancé collectivement est la notion d'expertise, expertise entendue au pluriel. Nous avons distingué cette notion de celle de profil, que ce soit des profils d'enseignants ou des profils de formateurs. Car, même s'il est tentant de vouloir organiser la formation autour d'un profil terminal attendu se déclinant par cycles, cela introduit une certaine rationalisation présentant le risque d'un « formatage » et ignorant la nécessaire contextualisation de la compétence. De plus, cette notion d'expertise a l'avantage de pouvoir préciser des axes de formation pour les enseignants comme pour les formateurs et de préserver la part d'invention, voire même d'adaptation, ce qui est souvent rendu impossible par l'usage de référentiels. Notre groupe a non seulement répertorié les expertises mais l'a toujours tenté sous une forme provisoire en respectant la dynamique de discussion. D'une façon un peu différente de celle sous-entendue par d'autres groupes, on a repéré des compétences disciplinaires et là je renvoie à tous les régimes de savoir dont j'avais fait écho dans le bilan intermédiaire mais aussi des expertises didactiques, des expertises

professionnelles liées à l'animation de groupes, à la transmission, à des expériences stratégiques, à des élaborations de séquences sous forme technologique sans oublier des capacités à collaborer entre professionnels. Nous avons réfléchi sur la réflexivité, point fort des expertises en l'explicitant comme capacité à questionner son expérience, à penser sa pratique et à se penser soi-même comme professionnel. Puis nous en sommes venus aux dispositifs permettant de travailler cette réflexivité. On pourrait cependant garder quelque intérêt à la notion de profil en l'utilisant de manière seulement empirique et en empêchant tout usage normatif. Cette notion vue empiriquement renvoie à la façon dont chaque parcours professionnel décline le métier en fonction des situations rencontrées et en fonction des visées et des conceptions de la professionnalité.

Le deuxième point sur lequel nous avons débattu était les modalités qui permettent aux enseignants d'acquérir cette capacité de réflexivité dans les formations, à savoir les analyses pratiques déclinées au pluriel : analyses de situations éducatives, analyses du travail enseignant. Mais le groupe a insisté sur la vigilance à maintenir : quel type d'analyse on accomplit, sous quel référent théorique on s'inscrit, avec quelle méthodologie on travaille. Par exemple, il existe des dispositifs permettant de mettre plus facilement à jour la pluriréférentialité, d'autres l'approche biographique, d'autres encore l'apprentissage... Il est nécessaire de ne pas perdre de vue l'objet travaillé que ce soit en formation initiale ou en formation continue. Dans notre IUFM, on a commencé par des groupes d'analyse plutôt cliniques puis d'autres groupes se sont mis en place avec des dispositifs alternatifs afin de travailler sur les conditions du métier. Un autre point est à préciser, à savoir la différence entre le travail opéré par la parole et le travail à partir de l'écrit. Par exemple, le travail de recherche sur le mémoire professionnel n'est pas identique aux discours analysant les pratiques. On a tenté d'établir un lien entre réflexivité et conscientisation en faisant référence aux travaux de Paulo Freire.

Comme troisième point, nous avons souligné l'importance de la posture du formateur et l'un des participants a remarqué que les termes par lesquels on désigne le formateur ne sont pas neutres : mentor, démultiplicateur... et qu'il faudrait donc s'interroger sur ces différents vocables. Nous avons réfléchi à la posture que le groupe privilégierait pour la formation de formateurs et c'est celle d'accompagnateur qui nous a semblé intéressante ; intéressante au sens où ce vocable suggérerait une relation plus horizontale, un réel travail avec la personne devenant maître de sa formation. Ce mot préserve la symétrie inhérente à toute formation, symétrie reconnaissant les apports spécifiques de chacun des partenaires de la relation formateur-formés. L'autre intérêt de la notion d'accompagnement, c'est d'inviter à tenir compte de l'individualisation, individualisation possible à conjuguer avec le curriculum, thème de l'atelier précédent. Un autre aspect a été évoqué : la prise en compte des expériences acquises hors de l'appareil de formation dans la constitution même de la professionnalité. Donc, la notion d'accompagnement oblige à ancrer la formation dans le rapport des

personnes aux contextes d'enseignement et à l'environnement social toujours présents dans l'histoire d'un professionnel. En conclusion, nous avons souligné que ces perspectives invitaient à comprendre les répercussions des savoirs d'action sur les savoirs théoriques et vice versa dans la formation des formateurs. Elles permettaient une mise en perspective du métier. Car le temps et les modalités de formation que va choisir le formateur vont être différents selon l'importance du décalage entre les savoirs appropriés et les savoirs savants. Si le décalage est très grand, il est évident que faire une intervention d'une demi journée, cela ne sert à rien ; il vaut mieux prévoir un stage d'une semaine. Par contre, si le décalage s'est réduit grâce à des réformes de curricula, une intervention d'une demi journée, même ponctuelle est efficace. Toutes ces questions du temps de la formation sont toujours liées à des rapports aux savoirs.

J'en arrive aux recommandations. Première recommandation : il serait nécessaire d'articuler sur trois niveaux la réflexion sur la formation des formateurs et sur la place de l'université dans cette formation des formateurs. Premièrement, quelles sont les compétences attendues de l'enseignant formé ? Il nous semble qu'avec la notion d'expertise, on a donné quelques éléments de réponse. Deuxième niveau : comment s'acquièrent ces compétences ? Par l'apprentissage de la réflexivité ou par d'autres pistes ? Troisième niveau : comment les niveaux précédents renvoient-ils à la formation de formateurs ou encore comment renvoient-ils à la formation de formations de formateurs ? Deuxième préconisation : l'importance des partenariats. Il nous semble que la construction des compétences des formateurs est lié à un travail en équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle. Universités, terrains, établissements scolaires... d'où l'importance des partenariats qui favoriseraient des collaborations horizontales sans gommer la spécificité des apports. Troisième préconisation : le nécessaire ancrage de la formation sur les recherches pour les enseignants et pour les formateurs d'enseignants. Quatrième préconisation : intégrer dans le modèle de formation différentes dimensions de la professionnalité, à savoir le disciplinaire, le didactique, le professionnalisme hérité de la réflexivité et de la mise en perspective.... puis articuler les dimensions curriculaires et l'individualisation.

Réactions de la salle, remarques, questions :

Une remarque : je ferai volontiers un lien entre cet atelier et l'atelier 2 où a été exprimé le souhait qu'il y ait une prise en compte de la dimension relationnelle du métier d'enseignant . Or, on l'a retrouve quand vous parlez de réflexivité et c'est le cœur des débats au sein des sphères de formation d'enseignants où l'on s'aperçoit que les formateurs sont peu préparés à cette dimension relationnelle d'où la nécessité d'une formation de formateurs appropriée . Je placerais le lien avec les curricula en second.

Jacques Ardoino :

Je suis bien d'accord pour ce lien en demeurant conscient de toute son ambiguïté. La réflexivité peut être entendue de manière encore très

rationnelle alors que vous réclamez une formation plus clinique. La notion de clinique n'était pas contenue dans le dernier atelier, elle est par contre davantage présente chez vous. Mais je crois que cela peut être articulé.

(1) Conf.\2ANT.INF.STAFETPAR\samatouvetclo.doc